La vida en las aulas

PHILIP W. JACKSON

Segunda Edición
1990 by Teachers College, Columbia University, Nueva York. (Reimpresión de la edición de 1968 con una nueva introducción del autor.)

Primera edición, 1991
Segunda edición, 1992
FUNDACION PAIDEIA
Riego de Agua, 13-15. 15001-La Coruña

(1) de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. A. (1992)
Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

Director de la colección: Jurjo Torres Santomé

Estos materiales se utilizan con un fin exclusivamente didáctico

Contenido

Prólogo a la edición española:

La práctica reflexíva y la comprensión de lo que aconte-ce en las aulas, por Jurjo TORRES SANTOMÉ 11
La incertidumbre y la práctica, 1 6. -La necesidad de re-plantearla formación del profesorado, 25.-Bibliografía, 25.

Introducción 27

Prefacio 39

Capítulo Primero: **Los afanes cotidianos** 43

Capítulo II: **Los sentimientos de los alumnos hacia la escuela** 79

Capítulo III: **Participación y absentismo en la clase** 121

Capítulo IV: **Opiniones de los profesores** 149

Capítulo V: **La necesidad de nuevas perspectivas** 189

Indice de materias 208

Nota sobre el autor 212

Tabla del Sistema Educativo en Estados Unidos 213

Otras obras de Ediciones Morata de interés 214

CAPÍTULO PRIMERO

Los afanes cotidianos

El «orden», las trivialidades de la institución, es en términos humanos un desorden y como tal debe ser contrarrestado.
Constituye verdaderamente un signo de salud psíquica el hecho de que el pequeño sea ya consciente de esto.
Theodore ROETHKE, *On the Poet and His Craft*

Cada mañana de los días laborables entre septiembre y junio, unos 35 millones de norteamericanos se despiden con un beso de sus seres queridos, recogen la bolsa con el almuerzo y los libros y parten a pasar el día en esa serie de recintos (que suman aproximadamente un millón) conocidos como aulas de la escuela primaría. Este éxodo masivo del hogar a la escuela se realiza con un mínimo de alboroto y fastidio. Son escasas las lágrimas (excepto quizá de los muy pequeños) y pocos los gritos de júbilo. La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí. Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente. Cuando algo va mal o se nos informa de un logro importante, podemos reflexionar, por un instante al menos, sobre el significado de la experiencia para el niño en cuestión. Pero la mayor parte del tiempo simplemente advertimos que nuestro Johnny se dirige a la escuela y que ha llegado el momento para una segunda taza de café.

Desde luego, los padres se interesan por *lo bien* que Johnny realice todo allí. Cuando regrese al hogar, es posible que le pregunten cómo le fueron hoy las cosas o, en términos más generales, cómo va. Pero tanto las preguntas como las respuestas se centran en los hitos de la experiencia escolar -sus aspectos infrecuentes- más que en los hechos vanos y aparentemente triviales que constituyeron el conjunto de sus horas escolares. En otras palabras, los padres se preocupan por el condimento de la vida escolar más que por su propia naturaleza.

También los profesores se interesan sólo por un aspecto muy limitado de la experiencia escolar de un pequeño. Es probable además que se concentren en actos específicos de mala conducta o de logros como representación de lo que un determinado alumno hizo ese día en la escuela, aunque los actos en cuestión supusieran tan sólo una pequeña fracción del tiempo del estudiante. Como los padres, los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula.

El propio alumno no se muestra menos selectivo. Incluso si alguien se molestara en preguntarle por los detalles de su día escolar, probablemente sería incapaz de formular una relación completa de lo que hizo. También para él se ha reducido el día en la memoria a un pequeño número de acontecimientos señalados («Saqué una buena nota en el examen de ortografía»; «Llegó un chico nuevo y se sentó a *mi* lado») o a actividades recurrentes («Fuimos a gimnasia», «Hemos tenido música»). Su recuerdo espontáneo de los detalles no es muy superior a lo exigido para responder a nuestras preguntas convencionales.

Desde el punto de vista del interés humano resulta comprensible la concentración en los hitos de la vida escolar. Se opera un proceso similar de selección cuando investigamos otros tipos de actividad cotidiana o hacemos una relación de ellos. Cuando se nos pregunta sobre nuestro viaje al centro de la ciudad o nuestra jornada en la oficina, rara vez nos molestamos en describir el desplazamiento en autobús o el tiempo que pasamos frente a la máquina del café. Desde luego resulta más probable que digamos que nada sucedió en vez de contar los hechos rutinarios que se desarrollaron desde que salimos de casa hasta que regresamos. A no ser que hubiera ocurrido algo interesante, no tiene sentido hablar de nuestra experiencia.

Sin embargo, desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la «carrera de las ratas» y los tediosos «afanes cotidianos» pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas de primaria.

I

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidas, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación.

Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula es necesario considerar la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no. Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvio, merece una cierta reflexión porque contribuye a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar y la abordan.

La cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela puede ser señalada con una precisión considerable, aunque el significado psicológico de los números en cuestión sea materia enteramente distinta. En la mayoría de los Estados de la Unión el año escolar comprende legalmente ciento ochenta días. Una jornada completa de cada uno de esos días supone unas 6 horas (con un descanso para el almuerzo), que comienza hacia las 9 de la mañana y concluye hacia las 3 de la tarde. De este modo, si un alumno no falta un sólo día del año, pasará poco más de mil horas bajo la asistencia y tutela de los profesores. Si ha asistido a la escuela infantil y también lo ha hecho regularmente durante la enseñanza primaria, totalizará poco más de 7.000 horas de clase cuando ingrese en la escuela secundaria.

Es difícil captar la magnitud de esas 7.000 horas a lo largo de 6 ó 7 años de la vida de un niño. Por un lado, no resulta muy grande en comparación con el número total de horas vividas por el niño durante esos años; ligeramente poco más de una décima parte de su vida (cerca de un tercio de las horas en que ha permanecido durmiendo en ese tiempo). Por otro lado, al margen del sueño y quizá del juego, no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la que supone su asistencia a la escuela. Aparte del dormitorio (en donde tiene los ojos cerrados durante la mayor parte del tiempo) no existe un recinto en que pase tanto tiempo como en el aula. Desde los 6 años, la visión del profesor le resultará más familiar que la de su padre y posiblemente incluso que la de su madre.

Otro modo de estimar lo que significan todas esas horas en clase consiste en preguntar cuánto costaría acumularlas en otra actividad familiar y recurrente. La asistencia a la iglesia permite una comparación interesante. Para sumar tanto tiempo en la iglesia como el que ha pasado un chico de sexto curso en las aulas, deberíamos permanecer en el templo los domingos completos durante más de veinticuatro años. 0, si preferimos nuestra devoción en dosis más pequeñas, tendríamos que dedicar los domingos una hora a la iglesia durante ciento cincuenta años antes de que el interior de un templo se nos hiciera tan familiar como es la escuela para un chico de 12 años.

La comparación con la iglesia es espectacular y quizá excesiva. Pero nos permite detenernos a reflexionar sobre el posible significado de unas cifras que, de otra manera, nada nos dirían. Además, al margen del hogar y la escuela, no existe otro entorno físico en el que se congreguen personas de todas las edades con tanta regularidad como en la iglesia.

La traducción de la permanencia del niño en clase a los términos de la asistencia al templo sirve para un propósito posterior. Dispone la escena para considerar una semejanza importante entre las dos instituciones: escuela e iglesia. Quienes visitan ambas se hallan en un entorno estable y muy convencional. El hecho de una exposición prolongada en uno y otro ambiente incremento su significado cuando empezamos a reflexionar sobre los elementos de repetición, redundancia y acción ritualista que se experimentan allí.

Rara vez se ve un aula, o una nave de un templo más que como lo que es. Nadie que entrase en uno u otro de tales lugares pensaría que se trataba de un cuarto de estar, una tienda de ultramarinos o una estación ferroviaria. Aunque entrase a medianoche o en cualquier momento en que las actividades desarrolladas no revelasen su función, no tendría dificultad alguna en *suponer* lo que se hacía allí. Incluso desprovistas de gente, una iglesia es una iglesia y un aula es un aula.

Desde luego eso no quiere decir que todas las aulas sean idénticas, como tampoco lo son todos los templos. Existen claras diferencias, y a veces extremas, entre ejemplos de los dos tipos de recintos. Basta pensar en los bancos de madera y en el piso de tarima de las primitivas aulas norteamericanas en comparación con las sillas y losetas de material plástico de las actuales escuelas del extrarradio. Pero subsiste el parecido pese a las diferencias y, lo que es más importante, la diversidad no es tan grande dentro de cualquier período histórico específico. Además, tanto si el *alum*no va del primero al sexto curso sobre suelos de losetas o de madera, como si pasa el día frente a una pizarra negra o verde, eso no es tan importante como el hecho de que sea muy estable el entorno en donde transcurren para él seis o siete años.

En sus esfuerzos por hacer más hogareñas las aulas, los profesores de primaria dedican un tiempo considerable a su decoración. Se cambian los tableros de anuncios, se cuelgan nuevos grabados y la disposición de los puestos pasa de círculos a filas o viceversa. Pero, en el mejor de los casos, estas modificaciones son superficiales y se asemejan al trabajo de una animosa ama de casa que reordena los muebles del cuarto de estar y cambia el color de las cortinas para que la habitación parezca más «interesante». Es posible que se reestructuren los tableros de anuncios pero nunca se eliminarán; se dispondrán de otro modo los asientos pero

tendrán que seguir siendo treinta; es posible que la mesa del profesor tenga una nueva forma pero allí seguirá, tan permanente como los mapas enrollables, la papelera y el sacapuntas en el borde de la ventana.

Incluso los olores de la clase suelen parecerse bastante. Puede que las escuelas utilicen marcas distintas de cera y detergentes, pero todas contienen al parecer ingredientes similares, una especie de olor universal, creador de un ambiente que impregna todo el edificio. Añádase a esto que en cada clase se percibe el rastro ligeramente irritante del polvo de la tiza y el tenue olor a madera fresca de los lápices tras pasar por el sacapuntas. En algunas clases, sobre todo a la hora del almuerzo, existe el olor familiar de las naranjas y de los bocadillos, que se mezclan por la tarde (tras el recreo) con el ligero olor a transpiración de los niños. A una persona que entrase en un aula con los ojos vendados, le bastaría olfatear cuidadosamente para averiguar dónde estaba.

Todas estas imágenes y olores se hacen tan familiares a alumnos y profesores que para ellos apenas existen en su consciencia. Sólo cuando el aula se somete a algunas circunstancias un tanto infrecuentes, parece por un momento un lugar extraño ocupado por objetos que reclaman nuestra atención. Así ocurre cuando los alumnos vuelven a la escuela a última hora de la tarde o cuando en el verano resuenan en las salas las herramientas de los obreros. En estas raras ocasiones muchos rasgos del entorno escolar, inmersos en un fondo indiferenciado para sus ocupantes cotidianos, cobran de repente un brusco relieve. Esta experiencia, que obviamente sucede también en otros contextos, sólo puede tener lugar en recintos a los que el observador se ha habituado extraordinariamente.

Pero la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante. Tras las mismas mesas se sientan los mismos alumnos, frente a la pizarra familiar junto a la que se halla el no menos familiar profesor. Hay desde luego cambios; vienen y se van algunos alumnos durante el año y**,** ciertas mañanas, los niños encuentran en la puerta a un adulto desconocido. Pero, en la mayoría de los casos estos acontecimientos son tan infrecuentes que originan un revoloteo de excitación. Además, en la mayoría de las aulas de primaria, la composición social no sólo es estable, sino que está dispuesta físicamente con una considerable regularidad. Cada alumno tiene un sitio asignado y**,** en circunstancias normales, allí es donde se le encontrará.

La práctica de asignar sitios permite al docente o a un alumno comprobar la asistencia con una mirada. Generalmente un rápido vistazo es suficiente para determinar quien está y quién falta. La facilidad con que se realiza este proceso revela, con mayor elocuencia que cualquier palabra, lo acostumbrado que está cada miembro del aula a la presencia de otro miembro.

Una característica adicional de la atmósfera social de las clases de primaria merece, al menos, un ligero comentario. Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad. Puede que en autobuses y cines haya más hacinamiento que en las aulas, pero las personas rara vez permanecen en sitios tan masificados durante largos períodos de tiempo y**,** mientras se encuentran allí, no suelen trabajar o interactuar entre ellas. Ni siquiera los obreros de una fábrica están tan juntos como los alumnos de una clase corriente. Imagínense además lo que sucedería si en una fábrica de las dimensiones de una escuela primaria típica hubiese 300 ó 400 obreros. Con toda seguridad, los sindicatos no lo permitirían. Sólo en las escuelas pasan varias horas 30 o más personas, literalmente codo con codo. Cuando abandonemos la clase, rara vez se nos exigirá tener de nuevo contacto con tanta gente durante tanto tiempo. Este hecho se subrayará especialmente en el último capítulo cuando abordemos las demandas sociales de la vida en la escuela.

Un aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualista y cíclica de las actividades realizadas en el aula. El horario cotidiano, por ejemplo, se

divide en secciones definidas durante las cuales es preciso estudiar materias específicas o realizar actividades concretas. El contenido del trabajo cambia con seguridad de un día a otro y de una semana a la siguiente y, en este sentido, existe una variedad considerable dentro de la estabilidad. Pero la ortografía sigue a la aritmética en la mañana del martes y cuando el profesor dice: «muy bien, ahora vamos con la ortografía», no surge sorpresa alguna entre los alumnos. Además, mientras buscan sus cuadernos de ortografía, puede que los niños no sepan qué nuevas palabras se incluirán en la tarea del día, pero tienen una idea bastante clara de lo que sucederá en los veinte minutos siguientes:

Pese a la diversidad de contenido de las materias, las formas identificables de actividad en clase no son muy numerosas. Las denominaciones: «trabajo individual», «debate en grupo», «explicación del profesor» y «preguntas y respuestas» (en donde se incluirá el trabajo «en la pizarra») bastan para clasificar la mayor parte de lo que sucede durante la jornada escolar. Es posible añadir a la lista «presentación audiovisual», «exámenes» y «juegos» pero en la mayoría de las escuelas primarias esto rara vez tiene lugar.

Cada una de estas actividades principales se ejecuta conforme a unas normas que suelen ser muy precisas y que supuestamente entenderán y obedecerán los alumnos. Por ejemplo, no hablar en voz alta durante el trabajo individual, no interrumpir a alguien durante los debates, atender al propio papel durante los exámenes, alzar la mano cuando se quiere formular una pregunta. Incluso en los primeros cursos, estas reglas son también comprendidas por los alumnos (aunque no hayan sido completamente interiorizadas) que el profesor sólo tiene que formular unas indicaciones abreviadas («esas voces», «la mano, por favor») cuando percibe una transgresión. En muchas aulas se coloca permanentemente un calendario semanal para que un simple vistazo permita conocer a cualquiera lo que sucederá a continuación.

Así, cuando nuestro joven alumno acude a la escuela por la mañana, se introduce en un ambiente con el que está excepcionalmente familiarizado gracias a una larga permanencia. Más aún, se trata de un entorno bastante estable, en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo los mismos día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos, año tras año. La vida aquí se parece a la vida en otros contextos, en algunos aspectos pero no en todos. En otras palabras, existe una singularidad en el mundo del alumno. La escuela, como la iglesia y el hogar, es un tanto especial. Mírese por donde se mire, no hallará otro sitio semejante. En relación con la vida del alumno, existe un hecho importante que, a menudo, prefieren no citar profesores y padres, al menos no delante de los estudiantes. Es el hecho de que los pequeños deben estar en la escuela, tanto si quieren como si no. A este respecto los estudiantes poseen algo en común con los miembros de otras dos de nuestras instituciones sociales con asistencia obligatoria: las prisiones y los hospitales mentales. La analogía, aunque dramática, no pretende ser chocante y, desde luego, no existe comparación entre la desazón de la vida para los recluidos en nuestras prisiones e instituciones mentales y los afanes cotidianos de un chico de primero o segundo curso. Sin embargo, el escolar, como el adulto encerrado, es en cierto sentido un prisionero. Debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia. Ha de desarrollar también estrategias para abordar el conflicto que frecuentemente surge entre sus deseos e intereses naturales, por un lado, y las expectativas institucionales, por otro. En los capítulos siguientes nos referimos a varias de estas estrategias. Baste con señalar aquí que las miles de horas pasadas en el entorno altamente convencional de las aulas de primaria no son, en definitiva, una cuestión de elección, aunque algunos chicos puedan preferir la escuela al juego. Son muchos los niños de 7 años que acuden contentos a la escuela y, como padres y profesores, nos alegramos de que así sea, pero estamos preparados para imponer la asistencia a aquellos que muestren mayor aversión.

Y nuestra vigilancia no pasa desapercibida a los niños.

En suma, las aulas son lugares especiales. Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás. Eso no quiere decir, naturalmente, que no exista semejanza entre lo que pasa en la escuela y la experiencia de los alumnos en otros lugares. Desde luego, las aulas son, en muchos aspectos, corno los hogares, las iglesias y las salas de los hospitales. Pero no en todos.

Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la «parafernalia» de la enseñanza y el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen, aunque éstas sean características que habitualmente se destacan cuando se trata de representar lo que es realmente la vida en la escuela. Es cierto que en ninguna otra parte hallamos con tanta abundancia pizarras, profesores y libros de texto y que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a la lectura, la escritura y la aritmética. Pero estas características obvias no constituyen todo lo que es único en este entorno. Existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una «realidad vital», por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante, algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben.

Las características de la vida escolar, a las que ahora consagraremos nuestra atención, no son mencionadas frecuentemente por los alumnos, al menos de un modo directo, ni resultan evidentes al observador casual. Sin embargo, en cierto sentido son tan reales como el inacabado retrato de Washington que cuelga sobre la puerta del guardarropa. Comprenden tres hechos vitales que hasta el más pequeño debe aprender a abordar y a los que cabe presentar con las palabras clave *masa, elogio y poder.*

Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas aprender a vivir en el seno de una masa. Ya se ha mencionado esta verdad tan simple, pero requiere una explicación más amplia. La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno.

De igual importancia es el hecho de que las escuelas sean básicamente recintos evaluativos. El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones se n evaluadas por otros.

La escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada. Puede que parezca que ésta es una manera muy cruda de describir la separación entre profesores y alumnos pero sirve para destacar que, a menudo, ésta se pasa por alto o, en el mejor de los casos, apenas se menciona. Los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta clara diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes.

Así pues, los alumnos se enfrentan, principalmente, de tres maneras (como miembros de una masa, como receptores potenciales de elogios o reproches y como peones de las autoridades institucionales) a unos aspectos de la realidad que, al menos durante los años de su niñez, están relativamente limitados a las horas transcurridas en las clases. Es cierto que en otros entornos se encuentran condiciones semejantes. Cuando no actúan como tales, los estudiantes se hallan inmersos a menudo en grupos más grandes, sirven como blanco de elogios o de reproches y son gobernados o guiados por personas que ocupan posiciones de una mayor autoridad. Pero estos tipos de experiencias resultan particularmente frecuentes mientras se halla abierta la escuela y

es probable que durante ese tiempo se desarrollen estrategias de adaptación que tengan relevancia para otros contextos y otros períodos de la vida.

En los siguientes apartados de este capítulo se describirán, de una manera más detallada, cada una de las tres cualidades que se han mencionado brevemente. Se prestará una atención especial a la forma en que los alumnos abordan estos aspectos de su vida cotidiana. El objetivo de este debate, como en otros capítulos, es profundizar nuestro conocimiento de la impronta específica que deja en todos nosotros la vida escolar.

II

Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así al visitante casual. Desde luego, datos recientes han demostrado ser sorprendentes incluso para profesores experimentados. Por ejemplo, en un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias[1]. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena. Una forma de comprender el significado de esta actividad para quienes la experimentan consiste en centrarse en el profesor cuando procede a canalizar el tráfico social de la clase.

Consideremos, en primer lugar, la rapidez de las actuaciones del profesor. ¿Qué le hace pasar, en el espacio de unos segundos, de Jane a Billy y a Sam y vuelta a empezar? Está claro que gran parte de esta actividad es en beneficio de la instrucción. Corrientemente la enseñanza supone hablar y el profesor actúa como un regulador que controla el flujo del diálogo en el aula. Cuando un alumno desea exponer algo durante un debate, a menudo es tarea del profesor advertirlo e invitarle a que formule su comentario. Cuando es más de una persona quien quiere participar en el debate o responder a una pregunta al mismo tiempo (hecho muy habitual), el docente decidirá quién habla y en qué orden. O podemos invertir la observación y decir que el profesor determina quién *no* hablará, porque cuando varios alumnos han manifestado su deseo de participar en el diálogo, es posible que algunos vayan a exponer lo mismo. Por eso, si se autoriza primero a Johnny, puede que Billy, que había levantado también la mano, no tenga ahora nada que decir. Este hecho explica en parte el apremio con que los alumnos indican al profesor su deseo de hablar.

Otra tarea que consume tiempo del profesor, al menos en la escuela primaria, es la de servir como proveedor. El espacio y los recursos materiales del aula son limitados y debe distribuirlos juiciosamente. Sólo un alumno cada vez puede utilizar las tijeras grandes, observar por el microscopio o beber de la fuente o usar el sacapuntas. Es obvio que las puntas de los lápices no se rompen ni las gargantas se resecan sucesivamente o de un modo ordenado. Por eso, el número de alumnos que desean utilizar diferentes recursos del aula en un momento dado es a menudo superior al de los que pueden utilizarlos. Esto explica las colas que se forman ante el sacapuntas, la fuente, el microscopio y la puerta del lavabo.

La tarea de distribuir los recursos materiales se halla estrechamente relacionada con la de otorgar privilegios especiales a alumnos que los merecen. En las escuelas primarias es normalmente el profesor quien asigna deberes ambicionados como el de participar en el grupo de seguridad del tráfico, manejar el proyector cinematográfico, sacudir los borradores o

[1] Philip W. JACKSON, «Teacher-pupil communication in the elementary classroom: an observational study». Ponencia leída en la reunión de la *American Educational Research Association*, Chicago, febrero de 1965.

distribuir material. En la mayoría de las clases abundan los voluntarios, pero frecuentemente se establecen turnos entre los alumnos (una lista de los encargados en un determinado momento constituye un elemento familiar en los tableros de anuncios de las escuelas de primaria). Aunque el hecho de delegar estas obligaciones no supone gran cosa en términos del tiempo de que dispone el profesor, ayuda a proporcionar una estructura a las actividades del aula y a conformar la calidad de la experiencia total para muchos de los participantes.

Cuarta responsabilidad del docente, y que exige prestar atención a otro importante aspecto de la vida del aula, es la de servir como cumplidor oficial del horario. Él es quien se encarga de que las cosas comiencen y acaben a tiempo, en términos más o menos exactos. Determina el momento adecuado para pasar del debate a los libros de trabajo o de la ortografía a la aritmética. Decide si un alumno ha pasado demasiado tiempo en el lavabo o si puede permitirse la salida de los que utilizan el autobús. En muchas escuelas, complejos sistemas de campanillas y timbres le ayudan en esta tarea. Pero incluso cuando el día escolar está mecánicamente marcado por tañidos y zumbidos, el profesor no queda enteramente relevado de su responsabilidad de observar el reloj. Desde luego, son profundas las aplicaciones de la conducta de observación horaria por parte del profesor para determinar cómo es la vida escolar. Tal conducta nos recuerda, sobre todo, que las cosas suceden a menudo no porque los alumnos las deseen sino porque ha llegado el momento de que se produzcan.

Todas las acciones del profesor descritas hasta ahora están ligadas por un tema común. Responden, de un modo u otro, a la condición de hacinamiento del aula. Si el profesor trata con un alumno cada vez (como sucede en las tutorías), la mayor parte de las tareas mencionadas antes serán innecesarias. Es, en parte, la presión del número y del tiempo la que mantiene tan ocupado al profesor. Pero ha de recordarse que nuestra preocupación última se refiere al alumno y a la calidad de *su* vida en el aula. Por eso la actividad frenética del profesor, cuando pasa de uno a otro alumno, distribuye materiales, otorga privilegios e inicia o concluye actividades, tiene interés en el presente contexto sólo en cuanto esa conducta nos dice algo de cómo es la escuela para los que se encuentran en el extremo receptor de la acción del profesor.

Las cosas que éste hace cuando opera dentro de los límites físicos, temporales y sociales del aula poseen un efecto limitador sobre los acontecimientos que podrían ocurrir si se diese rienda suelta a los impulsos individuales. Si todo el mundo que lo deseara tratase de hablar al tiempo, o pugnase por la posesión de las tijeras grandes, o se brindara a ayudar en el manejo del proyector cinematográfico, la vida escolar sería mucho más febril de lo que ya es corrientemente. Si se permitiese a los alumnos continuar con una materia hasta que se cansasen de ella, nuestro cu*rriculum* presente tendría que ser drásticamente modificado. Es obvio que resultan necesarios algunos tipos de control para alcanzar los objetivos de la escuela y evitar el caos social. La pregunta de si el profesor debería o no servir como una combinación de guardia del tráfico, juez, proveedor y marcador del horario es un tanto irrelevante en el presente análisis, pero dista de serlo el hecho de que tales funciones deban ser desempeñadas, incluso si la responsabilidad de realizarlas recae en unos alumnos concretos. Porque un mundo en donde abundan las señales de tráfico, los silbatos y otros instrumentos de regulación es completamente diferente de otro en el que estén ausentes.

Uno de los resultados inevitables del control del tráfico es la experimentación de la demora. En situaciones de hacinamiento en donde las personas se ven obligadas a observar turnos para el uso de unos materiales limitados, algunos tendrán que aguardar a que otros hayan acabado. Cuando se requiere de unas personas que se desplacen como grupo hacia un objetivo, la velocidad desarrollada es, necesariamente, la del miembro más lento. Por eso, y casi de un modo inevitable, en tales situaciones algunos miembros aguardan a que otros lleguen. Además, siempre que se considere el futuro más atrayente que el presente (percepción corriente entre los escolares) un movimiento lento puede parecer una inexistencia absoluta de movimiento.

Todos estos distintos tipos de demora son corrientes en las aulas. Desde luego, cuando empezamos a examinar cuidadosamente los detalles, es sorprendente advertir cuánto tiempo pasan esperando los alumnos. Los ejemplos más obvios pueden encontrarse en la práctica de hacer cola, antes mencionada. En la mayoría de las escuelas de primaria los estudiantes se ponen en fila varias veces al día. Normalmente toda la clase se coloca así para el recreo, el almuerzo y la salida; y luego existen las pequeñas colas constituidas de modo esporádico ante las fuentes para beber, los sacapuntas y cosas por el estilo. Además no es raro que los profesores mantengan inmóviles estas filas hasta que hayan cesado todas las conversaciones y se logre una cierta apariencia de uniformidad y de orden.

Tampoco acaba la espera al desaparecer la cola. Incluso cuando los alumnos permanecen en su sitio a menudo se encuentran, psicológicamente, en la misma posición que si fuesen miembros de una fila. No es raro, por ejemplo, que los profesores se desplacen entre las mesas, formulando preguntas, exigiendo datos o examinando el trabajo efectuado. Bajo estas condiciones, los alumnos interactúan con el docente en un orden fijo, con el resultado de que cada estudiante ha de aguardar a que le llegue su turno de hablar y luego esperar a que el profesor regrese en la próxima vuelta. Incluso en aulas en donde los docentes no operan «por números», por así decirlo, sigue presente la idea de los turnos durante los períodos de debate y de contestación. Después de que un alumno haya intervenido en una clase regida de un modo menos formal, resulta improbable que el profesor vuelva a llamarlo, al menos durante un breve período de tiempo. De igual modo, es más probable que, al alzar su mano un alumno no haya dicho nada durante el período de tiempo considerado, se le otorgue la palabra en ese momento, pasando por alto a quien ha participado ya varias veces. Las variaciones infrecuentes de este procedimiento serían consideradas injustas tanto por los alumnos como por los profesores. Así pues, se forman colas invisibles incluso durante los llamados debates libres.

En aulas donde los alumnos gozan de una considerable libertad para desplazarse durante el trabajo individual y en los períodos de estudio, el propio profesor se convierte a menudo en centro de pequeños grupos de alumnos que aguardan. Una de las disposiciones sociales más típicas de estos ambientes es aquella en la que el profesor charla con un alumno o examina su trabajo mientras esperan dos o tres chicos, con libros o papeles en la mano, a que éste evalúe su trabajo, les proporcione una orientación, responda a sus preguntas o, de alguna otra manera, les permita seguir adelante. En esos momentos no es infrecuente que uno o dos de los estudiantes sentados tengan una mano alzada y se sujeten el codo con la otra, esperando pacientemente a que se ocupe de ellos el profesor.

Una imagen frecuente en los cursos inferiores es aquella en que un profesor trabaja con parte de la clase, normalmente un grupo de lectura, mientras que el resto realiza sus trabajos en sus lugares respectivos. No es raro que éstos concluyan su tarea antes de que el profesor haya terminado con el grupo. En tales circunstancias, tampoco es infrecuente que el profesor advierta a los estudiantes que «busquen algo que hacer» hasta que sea tiempo de iniciar una nueva actividad. Es posible que estos alumnos obedezcan al profesor y que parezca así que están atareados. Pero semejante diligencia se parece a la de los pacientes que leen revistas atrasadas en la sala de espera de un médico.

Un ejemplo final de los tipos de demora que pueden observarse en el aula corresponde a la situación en la que se asigna al grupo un problema que resolver o un ejercicio para terminar y algunos estudiantes acaban mucho antes que los otros. En esas ocasiones puede oírse preguntar al profesor: «¿Cuántos necesitan más tiempo?»; u ordenar: «Levantad la mano cuando hayáis acabado». Es posible que este tipo de demora sea sólo de unos segundos, pero se produce con mucha frecuencia en algunas clases. Además se trata de una espera que no se experimenta igualmente por todos los alumnos, a diferencia de algunos otros que ya he mencionado, sino

que tienden a sufrir con mayor frecuencia los mejor dotados, los más rápidos o los más consagrados a su tarea.

Así se exige de muy distintas maneras a los alumnos de primaria que esperen su turno y demoren sus acciones. Nadie sabe a ciencia cierta el tiempo que pierde así el estudiante medio, pero tiene que ser considerable para numerosos alumnos de muchas aulas. Además el retraso es sólo una de las consecuencias de la vida dentro de una masa y quizá ni siquiera la más importante desde el punto de vista de las limitaciones que impone al individuo. Esperar no es tan malo y puede resultar incluso beneficioso cuando suceden las cosas que aguardamos. Pero, como todos sabemos, a veces puede esperarse en vano.

El rechazo de un deseo es el resultado último de muchas de las demoras que tienen lugar en el aula. A veces se ignora la mano alzada, en algunas ocasiones no se atiende a la pregunta formulada al profesor y en otras se niega el permiso solicitado. Sin duda, las cosas tienen que ser a veces de este modo. No es posible escuchar a todo el que quiere hablar, ni se puede responder satisfactoriamente a todas las interrogantes del alumno, ni acceder a todas sus peticiones. Además es cierto quizá que la mayoría de estos rechazos son psicológicamente triviales considerados de un modo individual. Pero estimados en forma acumulativa, crece su significado. Y, al margen de que estén justificados o no, ponen en claro que parte del aprendizaje de la vida en la escuela supone aprender a renunciar a deseos y a esperar a que se cumplan.

Interrupciones de muchos tipos crean un tercer rasgo de la vida en el aula que procede, al menos en parte, de las condiciones sociales de hacinamiento. Durante las sesiones de grupo, los comentarios irrelevantes, la mala conducta y visitantes ajenos portadores de mensajes rompen, a menudo, la continuidad de la lección. Cuando el profesor trabaja de manera aislada con un estudiante (lo que es frecuente en las aulas de primaria) pequeñas interrupciones, muchas veces en forma de otros alumnos que acuden en demanda de orientación, son la regla más que la excepción. Así la ilusión de realidad creada durante la sesión docente se rompe con incontables incidentes triviales y el profesor debe dedicar un tiempo a «parchear» tales defectos. De los estudiantes se espera que ignoren estas distracciones o que, al menos, vuelvan en seguida a sus estudios después de que su atención se haya desviado momentáneamente hacia otro sitio.

Con frecuencia, las cosas suceden en la escuela en momentos determinados y este hecho crea interrupciones de otro género. El sometimiento a un horario exige a menudo que las actividades comiencen antes de haberse suscitado un interés y terminen antes de que ese interés desaparezca. Así se impone a los alumnos que cierren su libro de aritmética y saquen el cuaderno de ortografía, aunque deseen proseguir con la aritmética y olvidarse de la ortografía. En las clases se suele interrumpir el trabajo antes de que se haya concluido. Y quedan sin respuesta las preguntas cuando suena el timbre.

Es muy posible, por supuesto, que no exista alternativa a esta situación antinatural. Si los profesores aguardasen siempre a que hubieran terminado los alumnos una actividad antes de empezar otra, la jornada escolar resultaría interminable. Por eso, parece que no existe otro medio sino detener y comenzar las cosas conforme al horario previsto, aunque ello signifique interrumpir constantemente el flujo natural del interés y del deseo, al menos para algunos alumnos.

Otro aspecto de la vida escolar relacionado con los fenómenos generales de distracciones e interrupciones es la repetida demanda de que el alumno ignore a los que tiene alrededor. En las clases de primaria se asigna frecuentemente a los niños unos trabajos en los que se espera que concentren sus energías individuales. Durante estos períodos de trabajo individual se recomienda, cuando no se exige abiertamente, no hablar ni utilizar otras formas de

comunicación. Lo que en tales situaciones pretende imponerse es que cada uno realice su propio trabajo y deje en paz a los demás.

Así, en cierto modo, los alumnos deben comportarse como si estuviesen solos cuando la realidad es bien distinta. Han de fijar sus ojos en el papel cuando otros les hacen muecas. En los primeros cursos no es raro encontrar alumnos sentados frente a frente en torno a una mesa mientras, al mismo tiempo, se les exige que no se comuniquen entre sí. Estos pequeños tendrán que aprender a estar solos en el seno de una masa si pretenden triunfar en sus estudios.

Los adultos encuentran con tanta frecuencia condiciones de soledad social que es probable que les pase desapercibido su especial significado en el aula de primaria. Hemos aprendido a ocuparnos de nuestros propios asuntos en fábricas y oficinas, a permanecer callados en bibliotecas y a reservarnos nuestros pensamientos mientras viajamos en los transportes colectivos. Pero existen dos grandes diferencias entre las aulas y la mayoría de esos otros ambientes. En primer lugar, a excepción de los escasos días iniciales de la escuela, un aula no es un conjunto de extraños en un momento puntual. Se trata de un grupo cuyos miembros llegarán a conocerse muy bien, y establecerán una relación de amistad en muchos casos. En segundo lugar, la asistencia al aula no es voluntaria, como sucede en muchas otras situaciones sociales. Los alumnos están allí tanto si les gusta como si no y, a menudo, tampoco eligen el trabajo en el que se supone han de concentrarse. Así es probable que la tendencia a comunicarse con los demás sea algo más fuerte en clase que en otras situaciones de hacinamiento.

Existen aquí cuatro rasgos de la vida escolar que no se mencionan: demora, rechazo, interrupción y distracción social. Cada uno está determinado en parte por las condiciones de hacinamiento de la clase. Las cosas que hemos comentado son inevitables cuando veinte o treinta personas han de vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias y dentro de un espacio limitado. Condenar por eso la existencia de estas condiciones es probablemente inútil; sin embargo, su capacidad de penetración y su frecuencia las hace demasiado importantes para que puedan ser ignoradas. Una alternativa es estudiar las formas en que profesores y alumnos abordan estos hechos de la vida, y tratar de descubrir cómo ese proceder deja su impronta en sus reacciones ante el mundo en general.

Primeramente hemos de reconocer que la rigidez de las condiciones descritas es, hasta cierto punto, función de la tradición social, de la política institucional y de la situación de riqueza o pobreza. En algunas escuelas, los horarios cotidianos se siguen de un modo relajado mientras que en otras se adopta una postura más rígida. En ciertas aulas, la prohibición de hablar se mantiene casi todo el tiempo mientras que en otras se tolera un constante murmullo. En algunas clases hay cuarenta o más alumnos mientras que en otras del mismo nivel sólo son veinte o menos. Unos profesores tardan en reaccionar ante una mano alzada, otros responden casi en el acto. Ciertas clases poseen varias tijeras grandes en tanto que en otras sólo hay un par.

Sin embargo, pese a estas diferencias, es dudoso que exista alguna clase en donde no resulten frecuentes los fenómenos aquí mencionados. El espacio, la abundancia de recursos y una actitud liberal hacia normas y reglas pueden reducir un tanto la presión del hacinamiento, pero desde luego no la eliminarán por completo. Claro está que la mayor parte de las observaciones en que se basa el presente análisis se efectuaron en las llamadas escuelas avanzadas cuyos profesores se sentían orgullosos de sus puntos de vista «progresistas» sobre la educación.

En segundo lugar, al comenzar a centrarnos en las formas de abordar estas exigencias institucionales, debería reconocerse de inmediato que las estrategias de adaptación dependen de la idiosincrasia de cada uno de los alumnos. No podemos predeterminar, en otras palabras, cómo reaccionará un estudiante específico ante las limitaciones impuestas en el aula. Sólo es

posible identificar grandes estilos adaptativos que pueden emplearse para caracterizar a un número considerable de alumnos.

En la mayoría de las instituciones, la quintaesencia de la virtud se contiene en una sola palabra: *paciencia.* Carentes de esa cualidad, la vida podría ser angustiosa para quienes han de pasar el tiempo en nuestras prisiones, fábricas, oficinas y escuelas. En todos esos ambientes, los participantes deben «aprender a trabajar y a esperar». En un cierto sentido tienen también que aprender a sufrir en silencio. En otros términos, se espera de ellos que soporten estoicamente los continuos rechazos, demoras, e interrupciones de sus anhelos y deseos personales.

Pero la paciencia es más un atributo moral que una estrategia de adaptación. No se pide a una persona que «lo haga», sino que «lo sea». Cuando consideramos además cómo se *vuelve* paciente una persona -es decir, las conductas que debe acometer para merecer este calificativo- se hace evidente que la paciencia se determina más claramente por lo que el sujeto no hace que por lo que hace. Un hombre paciente es el que no actúa de una determinada manera, incluso aunque lo desee. Es aquel que puede soportar la tentación de gritar o de quejarse aunque ésta sea fuerte. Así la paciencia se refiere sobre todo al control del impulso o a su abandono.

Volviendo a la situación en nuestras escuelas, podemos advertir que, si los alumnos han de enfrentarse equilibradamente con las exigencias de la vida en el aula, tienen que aprender a ser pacientes. Eso significa que deben ser capaces, al menos por un tiempo, de desligar sus sentimientos de sus acciones. También significa, desde luego, que tienen que poder volver a unir sentimientos y acciones cuando las condiciones sean apropiadas. En otras palabras, los alumnos aguardarán con paciencia a que llegue su turno, pero, cuando esto suceda, tienen que ser capaces de participar afanosamente. Aceptarán el hecho de que no se les conceda la palabra durante un debate en grupo, pero deben seguir solicitándola.

De esta manera, la cualidad personal frecuentemente descrita como paciencia (esencial a la hora de responder a las exigencias de la clase) representa un equilibrio, a veces precario, entre dos tendencias opuestas. Por un lado existe el impulso de actuar conforme a un deseo, de lanzar la respuesta, de colocarse al principio de la fila o de expresar irritación al ser interrumpido. Por otro, existe el impulso de dejar a un lado el propio deseo, abandonar el debate, renunciar a beber cuando la fila es larga o abandonar una actividad interrumpida.

El hecho de que un determinado alumno adquiera o no el deseable equilibrio entre la acción impulsivo y el retraimiento apático depende en parte, como se ha indicado, de unas cualidades personales que rebasan el marco del presente análisis. En la mayoría de las aulas operan poderosas sanciones sociales para obligar al estudiante a mantener una actitud de paciencia. Si impulsivamente se cuela en la fila, es probable que sus condiscípulos se quejen de su egoísmo o de que hace trampa. Si pasa a un estado de manifiesto retraimiento es muy posible que su profesor le fuerce a volver a una participación activa.

Pero el hecho de que docentes y compañeros contribuyan a que el alumno mantenga la conducta debida no significa que puedan ignorarse las propias demandas. Al margen de su éxito relativo al abordarlas o de las fuerzas, personales o de otro tipo, que ayuden al respecto, el alumno de la escuela primaria se sitúa en un mundo social densamente poblado. Mientras estudiosos del *currículum* y técnicos educativos tratan de experimentar nuevos contenidos de los cursos y nuevos métodos de instrucción, el hacinamiento en el aula puede resultar perturbador. Pero existe. Parte de la tarea de convertirse en alumno supone aprender a vivir con esa realidad.

III

Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o la ausencia de éstos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. A partir de entonces se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará en sus años escolares. La evaluación constituye, pues, otro hecho importante de la vida en el aula de primaria.

Como todos sabemos, la escuela no es el único lugar en donde se intenta que un estudiante tome conciencia de su fuerza y de su debilidad. Sus padres le evalúan en el hogar y sus amigos hacen otro tanto a la hora de jugar. Pero el proceso de evaluación que se desarrolla en el aula es completamente distinto del que acontece en otros ambientes. En consecuencia, presenta al alumno una serie de demandas singulares a las que debe adaptarse.

La diferencia más potente entre la forma en que se produce la evaluación en la escuela y en otras situaciones estriba en que los exámenes se aplican en ella con más frecuencia que en cualquier otro sitio. Con la excepción de determinados exámenes relacionados con el servicio militar y con ciertos tipos de profesiones, la mayoría de las personas rara vez son examinadas fuera de su experiencia escolar[2]. Los exámenes son tan característicos del ambiente escolar como los libros de texto o los trozos de tiza.

Pero los exámenes, aunque constituyan la forma clásica de la evaluación educativa, no lo son todo en este proceso. De hecho, en los cursos inferiores los exámenes formales son casi inexistentes aunque se produzca una clara evaluación. Así la presencia de estos procedimientos formales no basta para explicar la atmósfera específicamente evaluativa que penetra en el aula a partir de los primeros cursos. Hay más que eso.

Las dinámicas de la evaluación en clase son difíciles de describir, principalmente por su complejidad. La evaluación procede de más de una *fuente, las condiciones de su comunicación* pueden variar de formas muy diversas, es posible que tengan uno o más *referentes* y puede que su *calidad* se extienda desde lo intensamente positivo a lo intensamente negativo. Además estas variaciones corresponden sólo a rasgos objetivos o impersonales de la evaluación. Cuando se consideran los significados subjetivos o personales de tales acontecimientos, la imagen se hace aún más compleja. Por fortuna, en el presente análisis sólo necesitamos centrarnos en los aspectos más objetivos de las experiencias evaluativas del alumno.

La fuente principal de evaluación en el aula es, sin duda, el profesor. Se le exige continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y que los comunique a éstos y a otras personas. Nadie que haya observado una clase de primaria durante un tiempo más o menos prolongado habrá dejado de sentirse impresionado por el número de veces que el profesor realiza esta función. Con frecuencia, en la mayoría de las aulas los alumnos llegan a saber cuándo las cosas son acertadas o erróneas, buenas o malas, bonitas o feas, en muy buena parte como resultado de lo que les dice el profesor.

Pero éste no es el único que formula juicios, a menudo participan también los compañeros. A veces se permite intervenir a toda la clase en la evaluación del trabajo de un estudiante, como cuando el profesor pregunta: «¿quién puede corregir a Billy?» o «¿cuántos creéis que Shirley ha leído esa poesía con suficiente entonación? »[3]. Otras veces la evaluación

[2] Existen, desde luego, los cuestionarios populares de periódicos y revistas a los que responden de buen grado muchas personas. Pero estos ejercicios, a los que podría denominarse «exámenes de juguete», son de consecuencias escasas en comparación con los auténticos que se desarrollan en la escuela.

[3] El antropólogo Jules HENRY ha advertido signos de lo que él llama «síndrome de la caza de brujas» en varias clases de primaria. Componente principal de este síndrome es la crítica destructiva de cada uno por parte de los

se produce sin que la suscite el profesor, como cuando un error manifiesto provoca la risa o una actuación sobresaliente los aplausos.

Existe una tercera fuente de evaluación en el aula que es más difícil de describir que los comentarios positivos o negativos de profesores y compañeros. Este tipo de evaluación, que supone una autovaloración, tiene lugar sin la intervención de un juez exterior. Cuando un alumno no puede escribir ninguna de las palabras de un test de ortografía estima su fracaso aunque el profesor no vea el papel. Cuando un estudiante opera en la pizarra sobre un ejemplo aritmético, puede saber que su respuesta es correcta aunque el profesor no se moleste en decírselo. Así, cuando los niños responden a preguntas de un examen, completan ejercicios en sus cuadernos o resuelven problemas en la pizarra, inevitablemente obtienen cierta información sobre la calidad de su actuación. La información no es siempre correcta y puede que deba revisarse en juicios posteriores (¡no siempre acierta el que cree haber respondido bien!), pero, incluso errónea, la evaluación puede dejar su huella.

Las condiciones bajo las que se comunican las evaluaciones se suman a la complejidad de las demandas con que se enfrenta el estudiante. Pronto llega a comprender, por ejemplo, que no siempre se le comunican algunos de los juicios más importantes sobre él y su trabajo. Varios de estos juicios «secretos» se transmiten a los padres; otros, como los Cl y los resultados de tests de pesonalidad quedan reservados al análisis exclusivo de los responsables escolares. Los juicios formulados por los compañeros circulan a menudo bajo la forma de habladurías o son transmitidos a personas de autoridad por los «chivatos». Antes de llevar mucho tiempo en la escuela, el estudiante debe adaptarse al hecho de que se digan muchas cosas de él a su espalda.

Los juicios que el alumno conoce se comunican con diferentes grados de discreción. En un extremo figura el comentario público formulado en presencia de otros estudiantes. En la escuela primaria sobre todo, los alumnos son a menudo elogiados o censurados en presencia de sus compañeros. A veces se muestran unos trabajos perfectos o unos «buenos» dibujos para que todos los vean. La mala conducta suscita sanciones negativas (como la regañina, el aislamiento, la expulsión del aula) que se pueden apreciar con frecuencia. Antes de que haya transcurrido gran parte del año escolar se conoce públicamente en la mayoría de las aulas, la identidad de los alumnos «buenos» y «malos».

Cuando el profesor se reúne a solas con el estudiante para hablar de su trabajo se produce una forma menos pública de evaluación. Unas veces el docente le llama a su mesa y otras pasea por el aula y charla sucesivamente con diversos chicos mientras el resto trabaja en su sitio. Pero con frecuencia estas conversaciones aparentemente privadas se escuchan a hurtadillas. Así es muy probable, aunque resulte difícil demostrarlo, que los compañeros más próximos al alumno en cuestión sean más íntimamente conscientes de las evaluaciones del profesor que los que están más distantes.

La escritura es un medio aún más privado que la expresión oral de comunicar las evaluaciones. El comentario escueto en el margen del trabajo de un alumno es la forma clásica de evaluación por escrito. Tiene lugar una variante de esta situación cuando el niño responde a un cuestionario en su cuaderno o su libro de texto, pero no comunica a nadie el resultado. En estas ocasiones, se enfrenta en solitario con la evaluación de su trabajo.

Lógicamente cabe esperar que la evaluación en el aula se limite, sobre todo, al logro de los objetivos educativos por parte del alumno. Y está claro que estos límites parecen ser suficientes en la mayoría de las evaluaciones oficiales (las destinadas a ser transmitidas a los

---

alumnos, originada, por así decirlo, por el profesor. Véase su artículo «Attitude organization in elementary school classrooms», *American Joumal of Orthopsychiatry, 27,* 117-113, enero de 1957.

padres y anotadas en los registros escolares). Pero existen al menos otros dos *referentes* de evaluación muy comunes en las clases de primaria. Uno centrado en la adaptación del estudiante a las expectativas institucionales; el otro en su posesión de rasgos específicos del carácter. Las sonrisas y los ceños fruncidos de profesores y compañeros proporcionan a menudo más información sobre estos aspectos aparentemente periféricos de la conducta del alumno que su progreso académico. Además, incluso cuando el objeto de la evaluación es, sin ninguna duda, el dominio de ciertos conocimientos o destrezas por parte del estudiante, se juzgan a menudo otros aspectos de su conducta.

Como cada escolar sabe, los profesores pueden enfadarse mucho en algunas ocasiones. Además cada niño aprende muy pronto lo que les molesta. Sabe que, en la mayoría de las clases, la conducta que desencadena su ira tiene poco que ver con respuestas erróneas o con otros indicadores de fracaso escolar. Lo que realmente les molesta son las violaciones de las expectativas institucionales. Con frecuencia, cuando un profesor regaña a un alumno no es porque ignore cómo escribe correctamente una palabra o porque no consiga resolver las complejidades de una larga división. Generalmente suele regañarle por llegar tarde o por hacer mucho ruido, por no prestar atención o por empujar en la fila. De vez en cuando los docentes muestran públicamente su irritación por los fallos académicos de sus alumnos, pero el niño aprende pronto que nada desencadena en ellos una retahila de reprobaciones como una risita ahogada durante la lección de aritmética.

Naturalmente, el profesor no es la única fuente de juicios no académicos. Es probable que la evaluación centrada en las cualidades personales del estudiante proceda tanto de los compañeros como de cualquier otra persona. La conducta del alumno en clase contribuye en gran medida a la reputación que logra entre los demás como listo o tonto, tímido o fanfarrón, favorito del profesor o chico normal, tramposo u honrado. La mayoría de los alumnos son plenamente conscientes de que su conducta se está evaluando en estos términos porque juzgan a los demás del mismo modo. Las amistades en clase y la popularidad o impopularidad generales se fundamentan considerablemente en esas estimaciones[4]. Mientras algunos de estos juicios se comunican en seguida a la persona evaluada, otros se indican a través de intermediarios o amigos. Algunos son tan secretos que ni siquiera los transmitirán los mejores amigos.

La evaluación de las cualidades personales de los alumnos por parte del profesor aborda frecuentemente materias como la capacidad intelectual general, el nivel de motivación y su contribución al mantenimiento de un aula bien regida. Tales cualidades se mencionan a menudo en los cuadernos de notas mediante descripciones escuetas pero reveladoras, como por ejemplo: «Johnny experimenta una cierta dificultad con el material de tercer curso, pero se esfuerza» o «Sarah es una niña ordenada y agradable. Le gusta mucho ayudar» o simplemente «Wiiiiam trabaja bien». Algunos profesores, en especial quienes se enorgullecen de ser «psicológicamente sofisticados» evalúan también a sus alumnos en términos que se relacionan más de cerca que los ya mencionados con el concepto general de psicopatología. La agresividad y el retraimiento figuran entre los rasgos utilizados con mayor frecuencia. Los profesores usan también para tales fines las etiquetas generales de «niño difícil» o «niño perturbado».

[4]Observando la realización de estas evaluaciones en clase (a través de conferencias **y** del intercambio subrepticio de notas) uno comienza a preguntarse si la amistad se determina por la posesión de cualidades especiales o si las cualidades se atribuyen como racionalización de una amistad o de una enemistad que ya existen. En muchos casos es casi como si los estudiantes dijeran: «Mis amigos son buenos chicos y mis enemigos son chivatos y tramposos» en vez de «los buenos chicos son amigos míos y los chivatos y tramposos, mis enemigos». En la mayoría de las aulas operan, sin duda, ambos tipos de razonamiento.

Como es natural, la mayor parte de las evaluaciones referidas a la salud psicológica del alumno no se comunican a éste y, a menudo, ni siquiera a sus padres. Sin embargo, con bastante frecuencia, se hacen públicos juicios menos profundos. En los cursos inferiores no es nada extraño oír al profesor mientras observa a su clase decir cosas como éstas: «veo que John es un buen trabajador» o «algunas personas (cuyas identidades son claras) no parecen saber cómo prestar atención a unas indicaciones» o «Liza tiene cara de estar escuchando».

La distinción entre evaluaciones en clase referidas al logro académico, las de adaptación institucional y las relativas a cualidades personales no debería hacer olvidar que, en muchas situaciones, se producen al mismo tiempo los tres tipos de estimación. Por ejemplo, cuando se elogia a un alumno por responder correctamente a una pregunta del profesor puede parecer que se le gratifica sólo por dar la contestación oportuna. Pero se trata, sin duda, de algo más. Si el docente hubiera descubierto que el niño obtuvo la respuesta unos segundos antes, leyendo el trabajo de un compañero, le habría castigado en vez de elogiarlo. De igual modo, si hubiera lanzado la respuesta en vez de aguardar a que se le invitara a hablar, puede que las palabras de profesor hubiesen sido muy distintas. Así lo que se premia no es sólo la posesión de la respuesta oportuna sino también el modo en que ésta se obtiene. En otras palabras, se alaba al niño que logra y demuestra un dominio intelectual de un modo legítimo prescrito. Se le elogia, aunque sea indirectamente, por saber algo, por haber hecho lo que el profesor le dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo, etc. La felicitación del docente pretende inducir al alumno (y a los que escuchan) a que realice en el futuro ciertas conductas, pero no simplemente a que repita el conocimiento que se le acaba de enseñar. Se concibe para estimularle a hacer otra vez lo que el profesor le solicite, a trabajar de firme, a dominar el material. Y así sucede con muchas de las evaluaciones que parecen relacionarse sólo con cuestiones académicas. Implícitamente suponen la evaluación de muchos aspectos «no académicos» de la conducta del estudiante.

Por definición, las evaluaciones connotan un valor. En consecuencia cada una puede describirse, al menos en términos ideales, según el tipo y grado de valor que connota. Algunas son positivas, otras negativas. Unas son muy positivas o negativas y otras lo son menos. Como todo el mundo sabe, en el aula se realizan y comunican a los alumnos estimaciones tanto positivas como negativas. Los profesores regañan y elogian, los compañeros alaban y también critican.

Desde luego la cuestión de si las sonrisas son más frecuentes que los ceños fruncidos y las alabanzas más abundantes que las censuras depende, en parte, de cada aula en particular. Algunos profesores simplemente no son risueños y a otros les cuesta reprimir una sonrisa. La respuesta varía también de modo espectacular de un estudiante a otro. Algunos niños reciben muchas más sanciones negativas que otros y lo mismo puede decirse de las gratificaciones. También varían las condiciones según los sexos. A partir de los primeros cursos será más probable la transgresión de las reglas institucionales por parte de los varones y así es desigual la cantidad de mensajes de control que reciben del profesor. Todas estas desigualdades hacen difícil describir con gran precisión el entorno evaluativo tal como es experimentado por un determinado niño. Todo lo que puede decirse con seguridad es que el ambiente escolar de la mayoría de los alumnos contiene cierta mezcla de elogio y reproche.

Ya que tanto el profesor como los compañeros pueden evaluar la conducta de un estudiante, son posibles los juicios contradictorios. Un acto específico quizá sea elogiado por el docente y criticado por el resto de la clase o viceversa. Tal vez no sea esto en realidad lo habitual, pero sucede con la frecuencia precisa para requerir un comentario. Se observó un ejemplo clásico de este tipo de contradicción en un aula de segundo curso en donde el profesor elogió a un alumno por el garbo mostrado en danza «creativa» mientras que al mismo tiempo sus compañeros varones se mofaban de él por comportarse de un modo afeminado. Este

ejemplo llama la atención sobre el hecho de que los estudiantes se interesan a menudo por la aprobación de dos audiencias cuyo gusto puede diferir. Apunta también la posibilidad de que el conflicto entre la aprobación del profesor y la del resto de la clase pueda ser mayor para los chicos que para las chicas. Muchas de las conductas que complacen a un docente, en especial las que coinciden con unas expectativas institucionales (por ejemplo, orden, sumisión, limpieza) están más estrechamente unidas en nuestra sociedad a los ideales femeninos que a los masculinos.

De cuanto se ha dicho resulta evidente que aprender a vivir en un aula supone no sólo aprender a manejar situaciones en las que se evalúan el trabajo o la conducta propios, sino también aprender a presenciar y en ocasiones a participar en la evaluación de otros. Además de acostumbrarse a una vida cuyos puntos fuertes y débiles se ven expuestos a menudo al análisis público, los alumnos deben acostumbrarse también a examinar la fortaleza y la debilidad de sus compañeros. Esta exposición compartida hace inevitables las comparaciones entre los alumnos y añade otro grado de complejidad a la imagen de la evaluación.

La tarea de hacer frente a la evaluación no queda enteramente bajo la responsabilidad del alumno. Con frecuencia el profesor y otras autoridades escolares tratan de reducir la incomodidad que podría asociarse con algunos de los aspectos más desagradables de recibir premio y castigo. El punto de vista dominante en la educación actual destaca las ventajas pedagógicas del éxito y las desventajas del fracaso. En suma, nuestras escuelas están orientadas a premiar. Así se instruye a los profesores para que se centren en los buenos aspectos de la conducta de un alumno y pasen por alto los malos. Desde luego, hoy es posible que, incluso cuando un niño formule una respuesta errónea, el profesor le felicite por haberlo intentado. Este sesgo hacia lo positivo no significa, desde luego, que hayan desaparecido de nuestras escuelas las observaciones negativas. Pero son ciertamente menos de las que existirían si los docentes operasen bajo una serie distinta de consideraciones educativas.

Cuando (como sucede a menudo), tiene que formular juicios graves, el profesor suele ocultarlos al conjunto de la clase. Llama al alumno a su mesa, organiza una reunión privada antes o después de la jornada escolar, devuelve los trabajos con las calificaciones tapadas, etc. En ocasiones, cuando los juicios son muy severos, ni siquiera llegan a comunicarse al niño. Rara vez se dice a los estudiantes, por ejemplo, que han sido clasificados como de «aprendizaje lento» o que el profesor sospecha que padecen graves problemas emocionales. Tales evaluaciones, como ya se ha indicado, suelen ser secretos cuidadosamente guardados por el personal responsable.

Las prácticas escolares relativas a comunicar evaluaciones positivas son probablemente menos consecuentes que las que informan de evaluaciones negativas. Aunque existe una tendencia común a elogiar a los alumnos siempre que sea posible, semejante inclinación se ve atemperada por el deseo del docente de ser justo y «democrático». Así es posible que a veces puedan pasarse por alto las respuestas correctas y los trabajos perfectos de alumnos que casi siempre trabajan bien con objeto de proporcionar a niños menos capacitados una oportunidad de complacerse con la admiración del profesor. La mayoría de los docentes se muestran también sensibles al hecho de que acumular elogios en un alumno puede suscitar evaluaciones negativas («el enchufado», «el empollón») por parte de la clase.

Aunque las prácticas docentes corrientes facilitan la adaptación del estudiante a la evaluación, aún le resta a éste una tarea. En realidad se trata de tres. La primera y más evidente, consiste en comportarse de manera que promueva la probabilidad del elogio y reduzca la del castigo. En otras palabras, ha de aprender cómo opera el sistema de premios de la clase y luego usar ese conocimiento para incrementar el flujo de gratificaciones hacia su persona. Una segunda tarea, si bien emprendida por los alumnos con diferentes grados de entusiasmo, consiste en tratar de difundir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas. El empeño en

conseguir este objetivo induce a la práctica de llevar con orgullo a casa las buenas calificaciones y perder las malas por el camino. Una tercera tarea, que también puede interesar más a unos estudiantes que a otros, consiste en tratar de ganar la aprobación de las dos audiencias al mismo tiempo. Para algunos el problema estriba en convertirse en un buen estudiante sin dejar de ser un buen compañero, en hallarse a la cabeza de la clase mientras se permanece en el centro del grupo.

La mayoría de los alumnos aprenden pronto que los premios se otorgan a los que son buenos. Y en las escuela ser bueno consiste principalmente en hacer lo que manda el profesor. Como es natural, este dice muchas cosas y algunas de sus indicaciones resultan más fáciles de cumplir que otras, pero generalmente sus expectativas no son irrazonables y la mayoría de los alumnos las aceptan bastante bien para asegurarse de que en sus horas de clase abunden más los elogios que los castigos.

Pero sólo en muy raros casos es esta aceptación la única estrategia que un estudiante utiliza para desenvolverse en el entorno evaluativo de la clase. Otra trayectoria que siguen la mayoría de los alumnos, al menos en algún momento, es comportarse de modo que se disimulen los fallos en el cumplimiento: en suma engañar. Puede que parezca excesivamente severo calificar de este modo todas las pequeñas maniobras que emprende un alumno para ocultar aspectos de su conducta que puedan desagradar al profesor o a sus compañeros. Quizá el término debería reservarse para describir la conducta aparentemente más grave del chico que trata de falsificar su rendimiento en un examen. Pero esta restricción otorga un significado mayor del pretendido a las situaciones de examen e implica que una conducta semejante en otros ambientes es inocua o apenas merece atención.

¿Por qué sin embargo al alumno que copia una respuesta del examen de su compañero se le debe considerar culpable de una transgresión más grave que al que trata de inducir a error, alzando la mano cuando el profesor pregunta cuántos han terminado el trabajo asignado para casa? ¿Por qué se considera copiar en un examen una violación más seria de las normas educativas que simular interés durante un debate sobre estudios sociales o echar un vistazo al tebeo durante la lección de aritmética? Quizá la respuesta sea que el rendimiento en un examen cuenta más, puesto que ha de conservarse en el expediente del alumno como una calificación permanente. Y esa respuesta puede justificar las diferencias en nuestras actitudes hacia estas diversas prácticas. Pero no debería permitirnos pasar por alto el hecho de que copiar una respuesta en un examen, fingir interés durante un debate, proporcionar una contestación falsa a una indagación del profesor y enmascarar actividades prohibidas son todo la misma cosa. Cada una representa un esfuerzo por sustraerse a la censura o por obtener un elogio inmerecido. Tales esfuerzos son más corrientes en el aula de lo que nos haría creer nuestra concentración en la copia Los afanes cotidianos durante los exámenes. Aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, aprender a falsificar nuestra conducta.

Existe otro medio de hacer frente a las evaluaciones que debe mencionarse aunque no merezca ser calificado con el término de «estrategia». Este método supone la depreciación de las evaluaciones hasta un punto en que ya no importen mucho. El alumno que ha preferido esta alternativa a las de sometimiento y falseamiento ha aprendido a «no perder la serenidad» en clase. Ni se siente exaltado por el éxito ni deprimido por el fracaso. Desde luego puede «evitarse complicaciones» en clase y cumplir así las expectativas mínimas del profesor, pero eso es, sobre todo, porque las complicaciones suponen posteriores embustes y dificultades con el personal docente de la escuela y otros adultos, situación que prefiere evitar.

Esta breve descripción de desligamiento emocional tiene dos inconvenientes. Hace que el proceso parezca más racional de lo que probablemente es y se centra en una forma bastante extrema. No es probable que los estudiantes decidan desligarse de la escuela del mismo modo que deciden coleccionar cromos o visitar a un amigo enfermo. Es más probable que su falta de

participación tenga una causa de la que, en el mejor de los casos, apenas son conscientes. Uno de los temas principales que se examinarán en el próximo capítulo es la forma en que puede llegar a desarrollarse lentamente semejante actitud sin que el alumno sea muy consciente de ello. Además el desligamiento no es, sin duda, una cuestión de blanco o negro. No es posible dividir a los estudiantes entre los que participan y los que no. Lo más probable es que todos aprendan a usar unos amortiguadores psicológicos que les protejan de las fricciones y asperezas de la vida escolar. A cualquiera que haya estado en un aula le resultará también evidente que algunos alumnos acaban aislándose más que otros.

Antes de abandonar el tema de la evaluación en el aula, conviene señalar una distinción que ha logrado un gran interés en los debates educativos. Se trata de la distinción entre motivación «extrínseca» (realizar el trabajo escolar por las gratificaciones que aportará en forma de buenas notas y aprobación del profesor) y la motivación «intrínseca» (realizar el trabajo escolar por el placer que surge de la propia tarea). Si queremos que los niños sigan aprendiendo después de abandonar el aula, así expresa el razonamiento, sería oportuno restar gradualmente importancia a las notas y a otras gratificaciones «extrínsecas» y centrarnos en lograr que el alumno obtenga sus principales satisfacciones de las propias actividades del aprendizaje. Una ilustración usada a menudo en este caso es la relativa a los progresos de un niño en el aprendizaje del piano. Cuando se inician las lecciones, es posible que sea necesario obligar a una práctica a través de gratificaciones y castigos externos. Pero se espera que, al cabo de un tiempo, el alumno obtendrá tal placer de la propia destreza que ya no serán muy importantes premios ni castigos.

Lo malo de la ilustración del aprendizaje del piano y de todo el concepto de la motivación intrínseca y extrínseca en su relación con la actividad en el aula es que no toma en consideración la complejidad de las evaluaciones que allí tienen lugar. Si premios y castigos en el aula sólo tuvieran que ver con el hecho de que los niños practicaran su ortografía o su aritmética, la vida sería mucho más simple tanto para el profesor como para los alumnos. Pero, claro está, la realidad es bastante más complicada que todo eso.

La noción de motivación intrínseca comienza a perder parte de su poder cuando se aplica a conductas que no supongan un conocimiento académico o unas destrezas. ¿Qué decir de las conductas referidas a la conformidad con las expectativas institucionales? ¿A qué clase de motivación intrínseca puede recurrir el profesor cuando quiere que los alumnos estén callados aunque deseen hablar? Es cierto que puede recurrir a la lógica en vez de limitarse a decirles que se callen, pero resulta difícil imaginar que los estudiantes lleguen a encontrar intrínsecamente satisfactorio el hecho de guardar silencio cuando desean hablar. Y lo mismo sucede con muchos aspectos de la conducta en clase que suscitan comentarios evaluativos de profesores y alumnos. Así el objetivo de convertir las actividades del aula en intrínsecamente satisfactorias para los estudiantes resulta ser inalcanzable excepto en una serie muy limitada de conductas.

IV

El hecho de la desigualdad de poder es una tercera característica de la vida en el aula a la que deben acostumbrarse los estudiantes. La diferencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos se corresponde muy claramente con los aspectos evaluativos de la vida en el aula. Pero supone mucho más que la distribución de elogios y reproches. Esta diferencia proporciona el rasgo más importante de la estructura social de la clase y sus consecuencias se relacionan con las condiciones más amplias de libertad, privilegio y responsabilidad, tal como se manifiestan en los asuntos del aula.

Una de las primeras lecciones que debe aprender un niño es el modo de cumplir con los deseos de los otros. Poco después de advertir en qué mundo se halla, el recién nacido se hace consciente de uno de los rasgos principales de ese mundo: la autoridad del adulto. Cuando pasa del hogar a la escuela, la autoridad de los padres se complementa gradualmente con el control de los profesores, el segundo grupo más importante de adultos en su vida. Pero la primitiva autoridad de los padres discrepa en varios aspectos importantes de la que conocerá en la escuela y esas diferencias resultan valiosas a la hora de comprender el carácter del ambiente de la clase.

Dos de las diferencias principales entre la relación de los padres con su hijo y la del profesor con su alumno se refieren a la intimidad y duración del contacto. Los lazos emocionales entre padres e hijos son generalmente más fuertes y duraderos. Eso no significa, desde luego, que los alumnos nunca se sientan próximos a sus profesores y viceversa. Sabemos que, a veces, la relación de un niño con su profesor puede rivalizar en intensidad con la unión entre él y su madre o su padre. También conocemos que ocasionalmente los docentes se sienten atraídos de un modo intenso y personal hacia determinados alumnos. Pero la relación dominante en el aula es bastante impersonal en comparación con la que se desarrolla en el hogar.

Esta intimidad reducida del aula se debe no sólo a la intensidad de sentimientos entre los participantes, sino también al grado en que éstos se ven en una variedad de situaciones **y** actitudes. Los miembros de un hogar llegan a conocerse tanto física como psicológicamente de un modo que casi nunca acontece en el aula. Además los componentes de una familia comparten una historia personal y esto no sucede con los miembros de otros grupos. En consecuencia, es probable que padres e hijos tengan entre sí una familiaridad mayor que la existente entre profesores y estudiantes.

La relativa impersonalidad y limitación de la relación profesor-alumno tiene consecuencias en el modo en que se ejerce la autoridad en clase. Es allí donde los estudiantes deben aprender a recibir órdenes de unos adultos que no les conocen muy bien y a quienes ellos mismos tampoco conocen íntimamente. Por primera vez en la vida del niño, el poder que tendrá unas consecuencias personales para él está en manos de alguien relativamente desconocido.

Quizá una de las diferencias principales entre la autoridad de padres y de profesores, aunque no sea la más obvia, radique en los propósitos por los que se utiliza el poder. En general los padres se muestran principalmente restrictivos. Su preocupación principal, al menos durante los primeros años del niño es la de prohibir acciones, diciéndole lo que *no* debe hacer. Durante los años preescolares la autoridad de los padres se caracteriza por las órdenes de «¡no!» y «¡eso no se hace!». Se trata de una autoridad cuyo objetivo fundamental es fijar límites a los impulsos naturales y a los intereses espontáneos, sobre todo cuando esos impulsos e intereses ponen en peligro al propio niño o amenazan con destruir algo de valor para los padres. El «parque» del pequeño simboliza el tipo de autoridad con la que han de aprender a vivir los niños durante sus primeros años. Este conocido artilugio de la crianza infantil marca unos límites definidos al radio de la actividad del niño, pero, dentro de ese marco es libre de hacer casi todo lo que le plazca.

En contraste, la autoridad del profesor es tan prescriptiva como restrictiva. Los docentes se preocupan por fijar tareas a los alumnos y no se limitan simplemente a poner freno a una conducta indeseable. Su autoridad se caracteriza tanto por el «hazlo» como por el «no lo hagas». Del mismo modo que el «parque» constituye un símbolo de las órdenes de los padres, así la mesa es un símbolo de las órdenes formuladas por los profesores. La mesa representa no sólo una esfera limitada de actividad, sino un ambiente concebido especialmente para una reducidísima gama de conductas. Sentado ante una mesa, el estudiante está en disposición de hacer algo. Tarea del profesor es declarar qué será ese algo.

La esencia de la autoridad del profesor radica en su dominio de la atención de los alumnos. Se espera de ellos que atiendan a ciertas materias mientras están en clase y el profesor invierte buena parte de sus energías en lograrlo. En el hogar, el niño debe aprender a detenerse; en la escuela a mirar y escuchar.

Otra concepción de la autoridad del profesor puede centrarse en el proceso de sustitución por el que los planes de acción del profesor reemplazan a los del propio alumno. Cuando los estudiantes ejecutan lo que el docente les dice, están abandonando, en efecto, una serie de planes (los propios) en beneficio de otros (los del profesor). Desde luego, estas dos series de planes a veces no chocan y puede incluso que sean muy semejantes. Pero en otras ocasiones aquello a lo que se ha renunciado no se parece en nada a la acción exigida por el profesor. La falta de similitud entre ambos planes es, en parte, responsable de la dificultad que experimentan algunos estudiantes para adaptarse a la clase, pero sin duda no resulta simple la relación entre estos dos planteamientos. Lo importante es que los alumnos deben aprender a utilizar sus poderes ejecutivos al servicio de los deseos del profesor más que de los propios. Incluso aunque les cueste.

La distinción entre trabajo y juego tiene amplias consecuencias en los asuntos humanos y el aula es el ambiente en donde la mayoría de las personas encuentran esta distinción de un modo significativo. Según una de sus numerosas definiciones, el trabajo supone realizar una actividad deliberada prescrita por otra persona; una actividad en la que no participaríamos en ese momento si no fuese por un cierto sistema de relaciones de autoridad. En la escuela infantil puede que los alumnos hayan jugado con el concepto de trabajo, pero sus caprichosas interpretaciones de las situaciones laborales de los adultos carecen normalmente de un elemento esencial: el uso de algún tipo de sistema externo de autoridad que les diga lo que hay que hacer y que les mantenga trabajando. Con sus prescripciones y su vigilancia sobre la atención de los alumnos, el profesor proporciona el ingrediente omitido que hace real el trabajo. Aunque rechace el título, el docente es el primer «jefe» del estudiante.

Casi por definición, el trabajador es una persona que de cuando en cuando siente la tentación de abandonar su papel. Quizá existen otras cosas que preferiría hacer, pero la mirada de su jefe, la necesidad de dinero o la voz interior de su conciencia le mantienen en su puesto. Desde luego, a veces cede a la tentación, bien faltando un día cuando las condiciones se hacen intolerables, bien dejando el empleo. El derecho a abandonar la situación laboral varía considerablemente de un puesto a otro, pero el privilegio último, el de dejar definitivamente el puesto, está abierto a todos los adultos. Cualquier trabajador, si no le gusta su empleo, puede soltar sus herramientas y marcharse. Quizá lamente luego semejante decisión pero, al fin y al cabo, él fue quien la tomó.

Pero consideremos la situación del joven alumno. Si un niño de tercer curso de primaria se negase a obedecer al sistema de timbres que le dicen cuándo ha de entrar en el aula y cuándo debe abandonarla, se pondrían en marcha los engranajes de la justicia retributiva. Este hecho destaca un importante aspecto del uso de la autoridad por parte del docente. Como ya se ha señalado, las escuelas se asemejan a las instituciones sociales llamadas totales, como prisiones, hospitales mentales, etc., en cuanto que un subgrupo de su clientela (los estudiantes) están involuntariamente comprometidos con la institución, mientras que otro subgrupo (el personal) disfruta de una mayor libertad de movimientos y**,** lo que es más importante aún, de la libertad de abandonar totalmente la institución. Bajo estas circunstancias es corriente que el grupo más privilegiado vigile las salidas, de un modo figurado o real. Es posible que tampoco esta distinción agrade a los profesores y que protesten, insistiendo en que se encuentran en aulas «democráticas», pero en un sentido muy real sus responsabilidades guardan cierta semejanza con las de los funcionarios de prisiones. En las cárceles «progresistas» como en la mayoría de las aulas, se permite a los internados ciertas libertades pero existen límites reales. En ambas

instituciones se les puede tolerar que organicen una fiesta de Navidad, pero en ninguno de esos lugares se permitirá que planeen una «escapada».

La inflexibilidad de la diferencia de poder entre profesores y alumnos puede reforzarse o aminorarse en función de la política de la escuela y de las predilecciones personales de los docentes. Muchas de las variaciones entre las llamadas instituciones tradicionales y progresistas proceden del modo en que el profesor ejerce la autoridad. En algunas escuelas, por ejemplo, se exige a los alumnos que se pongan en pie cuando éste entra en el aula, mientras que en otras se les anima a llamarle por su nombre. En algunas escuelas poco o nada es lo que los estudiantes pueden decir a la hora de determinar el contenido del *currículum* mientras que en otras se utiliza la planificación de los alumnos como un procedimiento para incrementar el carácter significativo de su experiencia. Pero hasta en los ambientes más progresistas es el profesor quien ejerce ampliamente el control y, a menudo, los alumnos son conscientes del centralismo y de la fuerza de su posición. Incluso un niño del primer curso sabe que la ausencia de un profesor requiere un sustituto mientras que no ocurre lo mismo si el que falta es un alumno.

Dentro del mejor de los mundos posibles se confía en que los chicos se adaptarán a la autoridad del profesor, convirtiéndose en «buenos trabajadores» y en «estudiantes modélicos». Y en buena medida este ideal se aproxima mucho a su realización. La mayoría de los alumnos aprende a mirar y a escuchar cuando se les dice y a refrenar sus fantasías durante la lección. Además esta destreza en el sometimiento a la autoridad educativa es doblemente importante porque se exigirá al alumno a que la ejerza en muchos ambientes fuera de la escuela. La transición del aula a la fábrica o la oficina resulta fácil para quienes han desarrollado «buenos hábitos de trabajo» en sus primeros años.

Pero no todos los alumnos llegan a ser buenos trabajadores e incluso los que lo consiguen se ven obligados, a veces, a recurrir a prácticas «turbias» respecto a la autoridad del profesor. Bajo las condiciones de tremenda desigualdad de poder como las existentes en las aulas surgen de un modo casi inevitable, dos tipo de maniobras interpersonales. La primera supone la búsqueda de favores especiales. Un modo de solucionarse la vida en una institución total consiste en aproximarse a las fuentes del poder durante las horas libres y comportarse de un modo que determine una respuesta favorable por parte de la autoridad. En su extremo más manipulador y cínico esta estrategia comprende la adulación, el halago y otras formas de deshonestidad social. Estas prácticas extremadas que se podrían denominar en conjunto como «dorar la píldora» o «hacer la pelota» a menudo están acompañadas por sentimientos de cinismo o de autodesprecio. Entre las variaciones menos radicales figuran el «saber hacerse útil» y «crear una buena impresión». Dentro de la sociedad de adultos, semejante estrategia conduce a la práctica de invitar al jefe a cenar en casa. El equivalente escolar de la cena para el jefe es la tradicional manzana para el profesor[*].

Una segunda táctica, en algunos aspectos la inversa de la primera, supone la práctica de ocultar palabras y hechos que pudieran desagradar a las autoridades. Exige un esfuerzo la creación de una buena impresión, pero también requiere trabajo evitar una mala imagen. De la misma manera que algunos alumnos invierten sus energías en tratar de complacer al profesor, otros intentan alejarse de situaciones comprometidas. El encubrimiento que con tanta frecuencia se desarrolla en las instituciones totales se alinea, al menos en parte, con la estructura de la autoridad. Desde luego así sucede en la escuela. Los alumnos ocultan secretos

[*] Esta tradición era un gesto de aprecio propio de los estudiantes de la América rural a comienzos del siglo **XIX.** En España, hasta épocas recientes y con mayor tradición en los ambientes rurales también eran frecuentes los regalos al profesorado, generalmente de tipo alimenticio. *(N. del R.)*

a sus profesores como éstos lo hacen a sus directores. Pero no todos estos secretos tienen que ver con el afán de evitar una evaluación negativa por parte de la autoridad. Algunos pueden poseer como objetivo la manipulación de los privilegios institucionales. Cuando, por ejemplo, un profesor pregunta a un alumno si ya ha ido a beber aquella mañana y éste miente con una negativa, no es porque una respuesta sincera fuese una provocación para el docente, sino porque podría anular la posibilidad de ir una segunda vez. Así sucede con muchos de los pequeños subterfugios que resultan corrientes en el aula.

Como el empleo opresivo del poder resulta antagónico frente a nuestros ideales democráticos, es difícil examinar su aparición normal en el aula sin suscitar inquietud. Generalmente se consideran antagónicas las nociones de obediencia e independencia y en nuestra sociedad este último concepto es, con mayor frecuencia que el primero, el objetivo declarado de las escuelas. Por eso generalmente pasamos por alto o no conseguimos advertir el grado en que se confía que los estudiantes se dobleguen ante las expectativas de otros, y cuando se nos llama la atención sobre tal hecho, la respuesta natural es de alarma.

Pero los hábitos de obediencia y docilidad producidos en las clases poseen un valor muy estimable en otros ambientes. Por lo que a la estructura del poder se refiere, las aulas no son demasiado diferentes de fábricas u oficinas, esas omnipresentes organizaciones en donde transcurre gran parte de nuestra vida de adultos. Así podría decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero no en el sentido especial en que lo afirman los educadores. Puede que se abuse del poder en la escuela como en otros lugares, pero es un hecho vital al que debemos adaptarnos. El proceso de adaptación comienza durante los primeros años de la vida, pero en la mayoría de nosotros se acelera significativamente el día en que ingresamos en la escuela infantil.

V

Como indica el título de este capítulo, la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum* oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el *currículum* «oficial» por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *currícula* se relacionan entre sí de diversos e importantes modos.

Como ya se ha indicado en el análisis del elogio en clase, el sistema de gratificaciones de la escuela está ligado al éxito en ambos *currícula.* Desde luego, muchos de los premios y castigos que parecen dispensados sobre la base del éxito y del fracaso académicos en realidad se relacionan más estrechamente con el dominio del *currículum* oculto. Consideremos, por ejemplo, la práctica docente habitual de atribuir mérito a un alumno por intentarlo. ¿A qué se refieren los profesores cuando dicen que un estudiante trata de hacer su trabajo? Señalan, esencialmente, que cumple las expectativas de procedimiento de la institución. Hace (aunque en forma incorrecta) las tareas que se le encargan para casa, alza la mano durante los debates en grupo (aunque con frecuencia ofrece una respuesta errónea), mira atentamente el libro durante el período de estudio (aunque no pase las páginas muy a menudo). Es, en otras palabras, un estudiante «modelo», aunque no necesariamente bueno.

Es difícil imaginar que algunos profesores de hoy, en especial los de primaria, descalifiquen a un estudiante que se esfuerza aunque sea escaso su dominio del contenido del curso. Desde luego, incluso en niveles superiores de educación, los premios son a veces tanto para los sumisos como para los dotados. Es muy posible que muchos de los alumnos

encargados de pronunciar el discurso de despedida y de los presidentes de nuestras sociedades de honor deban el éxito tanto a su conformismo institucional como a sus poderes intelectuales. Aunque ofenda a nuestra sensibilidad reconocerlo, es indudable que la niña de ojos brillantes que recoge temblorosa su título de manos del director el día de final de curso llegó hasta allí en parte porque mecanografiaba muy bien sus temas semanales y entregaba a tiempo las tareas realizadas en casa.

Quizá parezca cínico este modo de hablar de los asuntos educativos y tal vez se interprete como una crítica a los profesores o como un intento de infravalorar las virtudes del orden, la puntualidad y el comportamiento adecuado en general. Pero nada de esto se pretende. La cuestión es simplemente que en las escuelas, como en las prisiones, la buena conducta produce beneficios.

De la misma manera que la conformidad con las expectativas institucionales puede conducir al elogio, su ausencia puede determinar conflictos. En realidad, la relación entre el *currículum* oculto y las dificultades del estudiante es aún más sorprendente que la relación entre dicho *currículum* y el éxito del alumno. Consideremos, por ejemplo, las condiciones que conducen a una acción disciplinaria en clase ¿Por qué regañan los profesores a los estudiantes? ¿Por qué el alumno ha dado una respuesta errónea? ¿Por qué, por mucho que lo intentó, no ha conseguido entender las complejidades de una división larga? Generalmente no. Se regaña a los alumnos más bien por llegar tarde, por hacer mucho ruido, por no atender las explicaciones del profesor o por empujar en las filas. En otras palabras, la ira del docente se desencadena con mayor frecuencia debido a las violaciones de las normas institucionales y de las rutinas consiguientes que a causa de indicios de deficiencias intelectuales en los estudiantes.

Las exigencias del *currículum* oculto acechan en el fondo incluso cuando consideramos dificultades más profundas que suponen claramente un fracaso académico. Cuando se requiere en la escuela la presencia de los padres de Johnny porque está retrasado en aritmética ¿cuál es la explicación proporcionada del escaso rendimiento de su hijo? Normalmente se culpa a las deficiencias motivacionales de Johnny y no a sus carencias intelectuales. Puede incluso que el profesor llegue a decir que Johnny *no* se siente *motivado* en las lecciones de aritmética. ¿Pero qué significa esto? Significa, en suma, que Johnny ni siquiera lo intenta. Y no intentarlo, como ya hemos visto, se reduce con frecuencia a no cumplir con las expectativas institucionales, a no llegar a dominar el *currículum oculto.*

Los psicómetras describen a una persona como «experta en tests» cuando ha captado suficientemente bien los trucos de su construcción para responder correctamente a unas preguntas, aunque no conozca el material sobre el que se la examina. Del mismo modo podría concebirse a algunos alumnos como «expertos en la escuela» o «expertos en el profesor» cuando han descubierto cómo responder con un mínimo esfuerzo e incomodidad a las demandas tanto oficiales como no oficiales de la vida en el aula. Las escuelas, como los elementos de un test, poseen reglas y tradiciones propias que sólo pueden dominarse a través de una prolongada experiencia. Pero no todos los estudiantes son igualmente hábiles con estas reglas escolares como con los tests. Se pide a todos que respondan, pero no todos captan las reglas del juego.

Si resulta útil concebir la existencia en el aula de dos *currícula* podemos preguntarnos, respecto a la relación entre ambos, si su dominio conjunto exige unas cualidades personales compatibles o contradictorias, es decir: las mismas fuerzas que son responsables de los logros intelectuales del alumno ¿contribuyen también al éxito en su conformidad con las expectativas institucionales? Es probable que esta pregunta carezca de respuesta definida, pero suscita reflexiones, e incluso una breve consideración de la interrogante conduce a un conjunto de cuestiones educativas y psicológicas.

Puede predecirse con seguridad que la capacidad general o inteligencia constituye un capital a la hora de atender a todas las exigencias de la vida escolar, tanto académicas como institucionales. La destreza del niño para entender las relaciones causases, por ejemplo, parece ser de gran importancia a la hora de comprender tanto las reglas y normas de la vida en el aula como los fundamentos químicos de una planta. Su facilidad de expresión puede ser de tanta aplicación para halagar a un profesor como para redactar un relato corto. Así, en el grado en que las demandas de la vida en el aula requieren un pensamiento racional, el estudiante con una capacidad intelectual superior se hallaría en una situación ventajosa.

Pero se precisa algo más que capacidad para adaptarse a una situación compleja. Mucho depende también de las actitudes, valores y estilo de vida, de todas aquellas cualidades normalmente agrupadas bajo el término *personalidad.* Cuando se considera la contribución de la personalidad a la estrategia de adaptación no basta el viejo proverbio de «cuanto más, mejor», que también funciona para la capacidad general. Unas cualidades personales que resultan beneficiosas en un ambiente pueden ser desfavorables en otro. Desde luego, incluso un sólo ambiente puede requerir tendencias en competencia o en conflicto dentro de la constitución de una persona.

Ya hemos visto que muchos de los aspectos de la vida en el aula exigen en el mejor de los casos, paciencia y, en el peor, resignación. Cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: «así son las cosas».

Pero las cualidades personales que desempeñan un papel en el dominio intelectual resultan muy diferentes de las que caracterizan al sumiso. La curiosidad, por ejemplo, que es el más fundamental de todos los rasgos escolares, resulta de poco valor para responder a las exigencias del conformismo. La persona curiosa emprende generalmente un tipo de pruebas, ensayos y exploraciones que son casi antagónicos con la actitud del conformista pasivo. El hombre de ciencia debe desarrollar el hábito de desafiar a la autoridad y de cuestionar el valor de la tradición. Ha de insistir en la necesidad de explicaciones para las cosas que no están claras. El estudio requiere naturalmente disciplina, pero ésta sirve a las exigencias de la investigación más que a los deseos y anhelos de otras personas. En suma, el dominio intelectual requiere formas sublimadas de agresión más que una sumisión a las imposiciones.

Este breve análisis exagera probablemente las auténticas diferencias entre las exigencias del conformismo institucional y las demandas del saber, pero sirve para llamar la atención sobre puntos de posible conflicto. ¿Cuán incompatibles son las dos series de demandas? ¿Pueden ser dominadas por la misma persona? Aparentemente así es. Desde luego, no todos los presidentes de nuestros consejos escolares y todos los alumnos que pronuncian el discurso de final del año escolar pueden ser catalogados como favoritos de profesores encariñados con la adulación, como versiones académicas del Uriah Heeps de Dickens[*]. Muchos estudiantes logran claramente mantener su agresividad intelectual, al tiempo que se someten a las leyes que gobiernan el tráfico social de nuestras escuelas. Aparentemente es posible, bajo ciertas condiciones, formar «hombres de ciencia dóciles», aunque la expresión parezca contener una contradicción en sus términos. Desde luego, se sabe que ciertas formas de investigación

[*] Personaje de la novela *David Copperfield* de Charles DICKENS con apariencia de humilde, pero que en realidad es mezquino, ruin y muy astuto. Este término se aplica a las personas que aparentan una cosa, pero que en realidad son y se comportan de otra muy diferente. *(N. del R.)*

florecieron en ambientes monásticos en donde las exigencias de conformismo institucional son extremadas.

Por desgracia, nadie parece saber cómo se mantienen estos equilibrios ni siquiera cómo lograrlos en primer lugar. Pero aún es más triste el hecho de que sean pocas las personas, si es que hay algunas, del ambiente escolar que reflexionen seriamente sobre la cuestión. A medida que se multiplican los ambientes institucionales y se convierten, para más personas cada vez, en áreas en donde se desarrolla una parte significativa de sus vidas, necesitaremos conocer mucho más de lo que ahora sabemos sobre el modo de lograr una síntesis razonable entre las fuerzas que impulsan a alguien a buscar una expresión individual y las que le empujan a someterse a los deseos de otros. Suponemos que lo que sucede en las clases contribuye significativamente a esta síntesis. La escuela es la primera gran institución, fuera de la familia, en la que casi todos nos vemos inmersos. A partir de la escuela infantil, los alumnos empiezan a aprender que la vida es realmente como la empresa.

Las exigencias de la vida en el aula examinadas en este capítulo plantean problemas tanto a alumnos como a profesores. Como ya hemos visto, existen muchos métodos de hacer frente a estas demandas y resolver los problemas que crean. Además cada una de las grandes estrategias de adaptación se transforma sutilmente y recibe una expresión singular como resultado de las peculiares características del alumno que la emplea. Así la imagen total de la adaptación a la escuela se vuelve infinitamente compleja al manifestarse en la conducta de cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, existen ciertos puntos comunes bajo toda la complejidad creada por la singularidad de los individuos. Sean cuales fueren la demanda o los recursos personales del sujeto que la hace frente existe, al menos, una estrategia abierta a todos. Es la estrategia del retraimiento psicológico, de reducir poco a poco el interés y la participación personales hasta un punto en donde no se experimenten agudamente ni la demanda ni el éxito o el fracaso de cada uno a la hora de abordarla. El Capítulo III se consagra exclusivamente a esta estrategia general, el desligamiento, tal como se utiliza en el aula. Sin embargo, y para comprender mejor las tácticas del alumno, es importante considerar el clima de opinión del que emergen. Antes de centrarnos en lo que hacen en clase hemos de examinar lo que sienten acerca de la escuela.